

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm

Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 81-102



Quellenangabe/ Reference:

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm: Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 81-102 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59400 - DOI: 10.25656/01:5940

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59400>

<https://doi.org/10.25656/01:5940>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 1 – Januar/Februar 1999

Essay

- 1 DIETRICH BENNER
Der Begriff moderner Kindheit bei ROUSSEAU, im Philanthropismus
und in der deutschen Klassik

Thema: Lehren und Lernen in der Hochschule

- 19 ANDREAS HELMKE/ANDREAS KRAPP
Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil
- 25 LUDWIG HUBER
An- und Aussichten der Hochschuldidaktik
- 45 ADI WINTELER/ANDREAS KRAPP
Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen
- 61 HANS-JÜRGEN APEL
„Das Abenteuer auf dem Katheder“.
Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform
- 81 ANDREAS HELMKE/FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER
Lernt man in Asien anders?
Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in
Deutschland und Vietnam

Weiterer Beitrag

- 103 HARTMUT TITZE
Wie wächst das Bildungssystem?

Diskussion

- 121 PETER LUNDGREN
Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter
oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer
These von Dagmar Hänsel

Besprechungen

- 137 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche
- 140 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Jürgen Diederich/Heinz-Elmar Tenorth: Theorie der Schule.
Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung
- 143 HEINZ-ELMAR TENORTH
Herbert Kalthoff: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher
Internatsschulen
- 146 ANDREAS HELMKE
Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus
der Praxis für die Hochschullehre
- 149 HEINZ STÜBIG
Barbara Siemsen: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu
Erich Wenigers kaum beachteten Schriften

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

Lernt man in Asien anders?

Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam¹

Zusammenfassung

Das gute Abschneiden von Schülern aus südostasiatischen Ländern in internationalen Leistungsvergleichen wirft die Frage auf, ob sich das Lernverhalten von Schülern und Studierenden dieser Länder von denen aus westlichen Ländern unterscheidet. Im Rahmen einer kulturvergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation wird der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede in lernrelevanten Merkmalen (Lernzeit, Lernstrategien, Fähigkeitsselbstkonzept, Studieninteresse, Leistungsmotiv, Leistungsangst, Handlungskontrolle) und dem Zusammenhang von Lernstrategien und motivationalen Merkmalen zwischen deutschen und vietnamesischen Studierenden nachweisen lassen. Die Erhebungen erfolgten mit Hilfe von zu Studienbeginn sowie nach ein und nach zwei Jahren Studium eingesetzten Fragebögen. Die Ergebnisse lassen Gemeinsamkeiten (ähnliches Determinationsmuster anspruchsvoller tiefenorientierter Lernstrategien) und Unterschiede (mehr Lernzeit; stärkerer Einsatz von Wiederholungsaktivitäten) im Lernverhalten deutscher und vietnamesischer Studierender erkennen.

1. Einführung

Lernen Studierende in Asien anders als hierzulande? Mit einer solchen Frage wäre man noch vor kaum mehr als einem Jahrzehnt auf Desinteresse, bestenfalls auf Verwunderung gestoßen. Heute jedoch ist dies eine aktuelle und breit diskutierte Frage. Woher stammt das gestiegene Interesse an Kulturunterschieden im Lernverhalten und der Lerneffektivität im Bereich von Schule und Hochschule? Hierfür gibt es unserer Einschätzung nach zwei wesentliche Gründe:

(1) Neuere internationale Leistungsstudien, insbesondere die der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) haben eine eklatante Überlegenheit bei Leistungen von Schülern² aus südostasiatischen gegenüber westlichen Ländern festgestellt. Besonderes Aufsehen hat die in 45 Ländern durchgeführte Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) erregt, da hier die deutschen Schüler (7./8. Jahrgangsstufe) bei Tests in Mathematik und Naturwissenschaften unerwartet schlecht abschnitten, während Schüler aus Ländern wie Singapur und Japan an der Leistungsspitze zu finden waren (vgl. BAUMERT u. a. 1997). Dies hat dazu geführt, daß die deutsche

1 Für die kritische Durchsicht einer früheren Fassung dieses Artikels und wertvolle Rückmeldungen bedanken wir uns sehr herzlich bei GERHARD BLICKLE (Landau), JIAYAO FANG (Zürich), ANDREAS KRAPP (Neubiberg), CHRISTIANE SPIEL (Graz), VO THI ANH TUYET (Hanoi), KLAUS-PETER WILD (Neubiberg) und ADOLF WINTELER (Neubiberg).

2 Die Begriffe „Student“, „Schüler“, „Lehrer“ etc. umfassen im folgenden die Angehörigen beider Geschlechter.

Kultusministerkonferenz (KMK) ein Projekt zur bundesweiten regelmäßigen Leistungsevaluation beschlossen hat³. Ähnliche, hierzulande jedoch kaum rezipierte Ergebnisse zum Ost-West-Vergleich der Leistungen und des Lernverhaltens von Schülern, aber auch von Studierenden (z.B. USA versus China und Japan) waren bereits mehrfach von der Arbeitsgruppe um H. W. STEVENSON gefunden worden (zuletzt STEVENSON/CHEN/LEE 1993).

(2) Unabhängig davon ist in der Pädagogischen Psychologie das Bewußtsein für die Situations- und Kontext-Spezifität des Verhaltens gestiegen. Man geht heute in der Lehr-Lern-Forschung nicht mehr wie selbstverständlich von einer universellen Gültigkeit gefundener Zusammenhänge aus, sondern mißt kontextuellen Variablen eine erhebliche Relevanz bei, auf schulischer Ebene z.B. der Klassenzusammensetzung und auf der Makroebene in zunehmendem Maße auch gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren (vgl. HELMKE 1998; HELMKE/SCHRADER 1998; HELMKE/WEINERT 1997).

Bisher galt das kulturvergleichende Forschungsinteresse allerdings überwiegend dem *schulischen* Lernen und weniger dem Lernen im Kontext der Universität. Das Ziel unserer Studie ist es, diese Lücke zu verringern, indem wir fragen: Gibt es Unterschiede zwischen asiatischen (hier: vietnamesischen) und deutschen Studierenden in Art und Ausmaß ihres Lernens? Trifft die im Westen häufig anzutreffende Einschätzung zu, wonach asiatische Studierende zwar eifriger, verbissener und ehrgeiziger lernen und studieren, dies jedoch eher oberflächlich und rezeptiv statt kritisch und verständnisorientiert – oder handelt es sich dabei um ein Stereotyp?

Wir möchten vorwegschicken, daß es sich bei unserer Studie *nicht* um einen Leistungsvergleich handelt und daß wir angesichts der Verschiedenheit der Lehrinhalte auch keine qualitativen Unterschiede in der Struktur und Qualität des Wissens untersuchen können. Vielmehr geht es uns darum, Unterschiede im Lernverhalten und in der Bedingungsstruktur lernstrategischen Verhaltens, d.h. seiner Determination durch motivationale, affektive und volitionale Bedingungsfaktoren, herauszuarbeiten.

2. Zwei Dimensionen des Lernverhaltens

Im folgenden betrachten wir zwei verschiedene Aspekte des Lernverhaltens: aus quantitativer Sicht das studentische Zeitbudget und aus qualitativer Sicht Lernstrategien und motivationale Orientierungen.

2.1 Lernzeit

Lernzeitvariablen haben in der *schulischen* Unterrichtsforschung eine lange Tradition. So hat CARROLL bereits 1963 ein bekanntes Modell entwickelt, mit dem kognitive und motivationale Variable auf eine Zeitmetrik bezogen werden (vgl.

3 Der Erstautor ist Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates für das von der OECD angeregte und der KMK beschlossene Projekt zur regelmäßigen Leistungsevaluation.

BERLINER 1990). Danach hängt der Lernerfolg ab von dem Verhältnis zwischen der für das Lernen *aufgewendeten* Zeit (abhängig von der Motivation) und der für das Lernen *benötigten* Zeit (abhängig von der Fähigkeit).

Daß Unterschiede in der für den Unterricht verfügbaren und für das Lernen aufgewendeten Zeit eine wichtige Rolle für den Lernerfolg spielen, hat die schulische Unterrichtsforschung nachdrücklich belegt (vgl. HELMKE/WEINERT 1997). Die Überlegenheit asiatischer Schüler in einigen Fächern könnte nicht zuletzt auch auf Unterschiede in den schulischen Lerngelegenheiten und der durch die Schüler aufgewendeten und aktiv genutzten Lernzeit („learning opportunity“) zurückgehen. Anders als in der Schule wurden in der pädagogisch-psychologischen Hochschulforschung Lernzeitvariablen, z.B. das studentische Zeitbudget, bislang noch kaum zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht (vgl. HELMKE/SCHRADER 1996), obwohl sie zweifellos eine wichtige Rolle spielen dürften.

2.2 Lernstrategien

Für das Verständnis des selbstgesteuerten Lernens im Studium haben Lernstrategien, -stile und -orientierungen einen zentralen Stellenwert; zugleich sind sie wichtige individuelle Determinanten des Studienerfolgs. Dabei stehen sich zwei unterschiedliche Ansätze gegenüber: (1) die Forschung zu Lern- und Studienorientierungen, die von umfangreichen Itemsammlungen ausgeht und auf empirisch-induktivem Wege zu einer Systematisierung des Lernverhaltens zu gelangen versucht, und (2) die kognitionspsychologische Lernstrategie-Forschung, die von den beim Lernen ablaufenden kognitiven Aktivitäten und Prozessen ausgeht (für eine Übersicht vgl. KRAPP 1993; WILD 1998).

Lern- und Studienorientierungen sind individuelle Merkmalssyndrome, die Kombinationen von allgemeinen motivationalen Orientierungen und Präferenzen für das strategische Vorgehen beim Lernen darstellen und als allgemeine Zugänge („approaches“) zum Lernen charakterisiert werden können. Die Forschergruppen um J.B. BIGGS (1987) und N. ENTWISTLE (1994) haben relativ ähnliche Orientierungen identifiziert und dafür Fragebogen-Inventare entwickelt. Dabei werden insbesondere intrinsische und extrinsische Zielsetzungen (inwieweit Tätigkeiten um ihrer selbst willen oder als Mittel zur Erreichung anderer Ziele ausgeführt werden) mit der Oberflächen- oder Tiefenverarbeitung des Lernstoffs in Beziehung gebracht. Bei einer *tiefenorientierten* Verarbeitung bemüht sich der Lernende, die zu lernenden Sachverhalte gründlich zu verstehen, sie in die vorhandene Wissensstruktur einzugliedern und ihnen persönliche Bedeutung zu verleihen. Bei einer *oberflächenorientierten* Verarbeitung beschränkt sich der Lernende darauf, den Stoff so zu bearbeiten, daß er in einer Prüfungs- oder sonstigen Leistungssituation möglichst gut reproduziert werden kann (vgl. WILD 1998).

Unter *Lernstrategien* versteht man ganz allgemein kognitive und verhaltensbezogene Vorgehensweisen und Aktivitäten, die zur Erreichung eines Lernziels eingesetzt werden. *Kognitive Strategien* (Primärstrategien) umfassen die eigentlichen Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung; Kernaktivitäten sind Wiederholen, Organisation und Elaboration, mit deren Hilfe Wissen struk-

turiert, eingeprägt und mit der bereits vorhandenen Wissensbasis verknüpft wird. Elaborations- und Organisationsprozesse (Herstellen gedanklicher Verknüpfungen innerhalb des zu lernenden Materials sowie zwischen dem zu lernenden Stoff und dem bereits vorhandenen Wissen, Entwicklung bildhafter Vorstellungen) sind typische Formen der *tiefenorientierten* Verarbeitung, Wiederholungsaktivitäten (wiederholt aufsagen und lesen, abschreiben usw.) dagegen *oberflächenorientierte* Verarbeitungsleistungen. *Metakognitive Strategien* betreffen die Planung, Überwachung und Regulation geistiger Aktivitäten. *Stützstrategien* (ressourcenbezogene Strategien) steuern die Schaffung und Aufrechterhaltung günstiger äußerer und innerer Bedingungen für die kognitive Verarbeitung (z.B. Arbeitsplatzgestaltung, Zeit- und Konzentrationsmanagement) (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1992; WEINSTEIN/MAYER 1986).

2.3 Motivationale Faktoren

Wir wollen im folgenden vier Bündel lernrelevanter motivationaler Faktoren unterscheiden:

(1) *Wertkomponenten* betreffen die Frage, *warum* sich eine Person mit einer Aufgabe beschäftigt (neben intrinsischen und extrinsischen Zielorientierungen ist der Wert einer Aufgabe, d.h. ihre Wichtigkeit, Nützlichkeit und Interessantheit, entscheidend). Weiterhin gilt das *Interesse*, das sowohl in der Person des Lerners als auch in der Aufgabe liegende Faktoren widerspiegelt, als eine wichtige Bedingung für die Tiefenverarbeitung (vgl. KRAPP 1992; SCHIEFELE 1996).

(2) *Erwartungskomponenten* betreffen die Frage, ob die Aufgabe erfolgreich bewältigt werden kann. Neben Kontrollüberzeugungen, leistungsbezogenem Selbstvertrauen und Erfolgserwartungen haben sich vor allem Selbstwirksamkeitserwartungen (Erwartung, Handlungen auch bei Schwierigkeiten erfolgreich realisieren zu können; vgl. HELMKE 1992; PINTRICH 1989) als günstige Voraussetzungen für den Einsatz kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien erwiesen (vgl. PINTRICH/SCHRAUBEN 1992).

(3) Für die erfolgreiche Realisierung von Lernhandlungen sind *volitionale* (vgl. KUHL 1984) oder *metamotivationale* (vgl. BOEKAERTS 1996) Faktoren wichtig: Die in der Motivationsphase gebildeten Lernabsichten müssen in geeignete Handlungspläne umgesetzt, bei passender Gelegenheit aktiviert und während der Lernhandlung gegen konkurrierende Intentionen abgesichert werden, um das gesetzte Lernziel zu erreichen.

(4) *Affektive Komponente*: Die Leistungsangst, definiert als Aufgeregtheit und Besorgtheit (selbstzentrierte aufgabenirrelevante Kognitionen) in leistungsthematischen Situationen, kann je nach Aufgabenschwierigkeit und situativem Kontext das Lern- und Leistungsverhalten entweder fördern oder auch massiv beeinträchtigen (vgl. HELMKE 1983).

3. Kulturvergleichende Forschungen zum „Asian Learner“

Hintergrund vieler Kulturvergleiche zwischen westlichen und südostasiatischen Ländern sind die wohlbekannten Unterschiede zwischen *individualistischen* (Westen) und *kollektivistischen* (Asien) Kulturen; ein weiteres wichtiges Unterscheidungskriterium ist die in südostasiatischen Ländern (China, Hongkong, Japan, Korea, Vietnam, Singapur, Taiwan) verbreitete *konfuzianische* Tradition. Für die Kultur dieser Länder sind die folgenden Merkmale charakteristisch: die überragende Bedeutung von Erziehung und Leistung; ein starkes Bedürfnis nach Harmonie; die Orientierung des Verhaltens an Zielen der Gruppe; die untergeordnete Rolle individueller Selbstentfaltung und ein ausgeprägtes Hierarchiedenken (große Bedeutung der Eltern, der Älteren, der Lehrer, der Vorgesetzten usw.) (vgl. Chen/STEVENSON/HAYWARD/BURGESS 1995; Purdie/ HATTIE 1996; Rueda/Dembo 1995; SALILI 1995; TRIANDIS 1995).

In letzter Zeit ist auch dem Lernverhalten von Angehörigen dieses Kulturkreises verstärkt Aufmerksamkeit gezollt worden (vgl. MORENO/DI VESTA 1991; VOLET/RENSHAW/TIETZEL 1994; WATKINS 1996; WATKINS/BIGGS 1996). Für das Lernen von chinesischen Studierenden ist gezeigt worden, daß *Wiederholungsaktivitäten* (Einprägen, Memorieren usw.) eine große Rolle spielen. Westlichen Beobachtern fällt besonders häufig auf, daß die Lernenden bereits in einem frühen Stadium der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Wiederholungsaktivitäten einsetzen und diese mit großer Ausdauer praktizieren (vgl. BIGGS 1996). Die hohe Wertschätzung, die die damit verbundene Anstrengung genießt, hat ihren Ursprung in konfuzianischen Werten, insbesondere in der Überzeugung, daß *jeder* Mensch, unabhängig von seinen Fähigkeiten, durch intensive Bemühung dem grundlegenden Ziel der Selbstvervollkommenung näherkommen kann (vgl. LEE WING ON 1996). Da einfaches Wiederholen allein keine ausreichende Bedingung für vertieftes Verständnis ist, sind die überdurchschnittlichen Lernerfolge asiatischer Schüler und Studierender, die ohne gründliches Verstehen und den Einsatz komplexer Strategien kaum möglich sein dürften, nur schwer erklärbar, weshalb auch vom „*Paradox des chinesischen Lernalers*“ gesprochen wird (BIGGS 1996). In westlichen Ländern wird Wiederholen oft als eine rein mechanische, ohne tieferes Verständnis ablaufende Lerntätigkeit angesehen, was dem Lernverhalten asiatischer Lerner jedoch nicht gerecht zu werden scheint (vgl. ebd.). Qualitative Studien deuten darauf hin, daß für asiatische Studierende nicht etwa das Einprägen, sondern das Verstehen von Sachverhalten vorrangig ist, und daß Wiederholungsaktivitäten letztlich auch diesem Ziel dienen (vgl. MARTON/DALL'ALBA/TSE LAI KUN 1996).

Wir legen im folgenden Daten zugrunde, die im Kontext eines umfassenden Forschungsprojektes (vgl. HELMKE/VO THI ANH TUYET) in Vietnam erhoben wurden⁴. Zwar war Vietnam nicht an den internationalen Leistungsstudien (wie der TIMSS) beteiligt; und ob das Land im Falle einer Teilnahme ebenso gut abge-

4 Den Hintergrund für die Beteiligung Vietnams an dieser Studie bildete eine persönliche Einladung des Erstautors durch den Minister für Erziehung und Bildung der Sozialistischen Republik Vietnam, gefolgt von einer mehrjährigen vom DAAD finanzierten Gastprofessur an der Nationalen Universität Hanoi; dem schlossen sich eine Tätigkeit als Consultant des Ministers bei der Umgestaltung der Sekundarstufe und der Lehrerbildung sowie mehrere noch laufende, zum Teil vom Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung finanzierte Langzeitstudien im Bereich von Schule und Universität an, zu denen auch die vorliegende Studie zählt.

schnitten hätte wie die anderen südostasiatischen Länder, ist angesichts der materiellen Situation des Lehrbetriebes und des unzureichenden Curriculums in Vietnam (das laut OECD-Angaben zu den zehn ärmsten Ländern der Welt gehört) zweifelhaft. Da Vietnam aber zu den Ländern des konfuzianischen Kulturkreises gehört, bietet es die Möglichkeit, Aufschluß über mögliche Besonderheiten eines durch konfuzianische Werte beeinflussten Lernverhaltens zu gewinnen.

Lehre und Lernen an vietnamesischen Universitäten (für einen Überblick über das Hochschulsystem in Vietnam siehe THIEP 1992) sind gekennzeichnet durch ein während der ersten eineinhalb Jahre für Studierende aller Fächer sehr ähnliches Curriculum (eine Art „Studium generale“), durch feste klassenähnliche Lerngruppen sowie durch fortlaufende Leistungsüberprüfungen bereits ab dem ersten Semester. Der Anteil der Studierenden am gesamten Altersjahrgang beträgt in Vietnam lediglich 5,9% gegenüber 28% (bzw. 37% bei Einbezug der Fachhochschulen) in Deutschland⁵.

4. Fragestellung und Hypothesen

Unsere allgemeine Fragestellung ist die nach Unterschieden im Lernaufwand, im Lernverhalten und in lernbezogenen Orientierungen zwischen Studierenden aus Deutschland und Vietnam; dazu kommt die Frage nach Zusammenhängen zwischen Lernstrategien und motivationalen Faktoren.

Wir beschränken uns hier auf die beiden grundlegenden Dimensionen kognitiver Lernstrategien, nämlich *oberflächenorientierte* (Wiederholung) versus *tiefenorientierte* Verarbeitung (Organisation, Integration, Kritik und Vertiefung) und blenden metakognitive und ressourcenbezogene Strategien aus. Bei den motivationalen und volitionalen Faktoren berücksichtigen wir folgende Merkmale: Die Erwartungskomponente wird durch das *Fähigkeitsselbstkonzept* (theoretisch eng verwandt mit Konzepten wie leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, subjektive Kompetenz; vgl. HELMKE 1992) repräsentiert. Das Wertkonzept differenzieren wir in zwei Aspekte: in den Anreizwert des Studiums (*Studieninteresse*) und in die Selbstbewertung (*Leistungsmotiv* als Bestreben, einen subjektiv für erstrebenswert gehaltenen Gütestandard zu erreichen oder zu übertreffen). Für die affektive Komponente wird die Prüfungsängstlichkeit herangezogen. Den volitionalen Aspekt der Handlungssteuerung repräsentieren wir durch das Merkmal „*Handlungskontrolle*“: Handlungsorientierte unterscheiden sich von Lageorientierten durch eine effiziente Handlungsplanung und insbesondere dadurch, daß einmal gebildete Handlungsintentionen (z. B. diejenige, zu lernen) auch gegen den Widerstand konkurrierender Intentionen abgeschirmt werden.

Gestützt auf den Forschungsstand zu den motivationalen Grundlagen tiefenorientierter Lernstrategien (für eine Übersicht vgl. BOEKAERTS 1996; ENTWISTLE 1994; PINTRICH/GARCIA 1993; SCHIEFELE 1996; WILD 1996) gehen wir von der Annahme aus, daß *tiefenorientierte* Lernstrategien um so häufiger eingesetzt werden, je wichtiger und interessanter der Lerngegenstand für die Person ist (Wert-Aspekt), je leistungsmotivierter diese ist und je mehr sie von der eigenen

⁵ Angaben für Vietnam: Ministry of Education and Training, Socialist Republic of Vietnam (1995); für Deutschland: LEHMANN (1994).

Kompetenz überzeugt ist (Erwartungs-Aspekt). Eine hohe Handlungsorientierung und eine geringe Leistungsangst, so die weitere Annahme, sind ebenfalls förderliche Bedingungen für den Einsatz tiefenorientierter Strategien. Für den Einsatz von *Wiederholungsstrategien* stellen wir keine generellen Hypothesen auf, vermuten jedoch – gestützt auf die Leistungsangstforschung –, daß Leistungs- ängstliche ihre Defizite durch besonders intensive Wiederholung auszugleichen versuchen (vgl. KROHNE 1982), so daß ein positiver Zusammenhang zwischen Leistungsangst und Wiederholung belegbar sein sollte.

Grundsätzlich gehen wir davon aus, daß die Zusammenhänge zwischen Motivation und Lernstrategien auf einer habituellen Ebene grundlegende Eigenschaften der Informationsverarbeitung widerspiegeln, weshalb wir in beiden Kulturen ähnliche Determinationsmuster für das Lernverhalten erwarten. Was den Zusammenhang zwischen oberflächen- und tiefenorientierten Strategien betrifft, so erwarten wir nach den Überlegungen von E. MARTON, G. DALL'ALBA und TSE LAI KUN (1996) zum unterschiedlichen Stellenwert von Wiederholungsaktivitäten für Vietnam einen engeren Zusammenhang zwischen beiden als für Deutschland.

5. Methode

5.1 Kontext der Untersuchung

Die Untersuchung ist Teil einer Langzeitstudie, an der Studierende der Universitäten Landau (Deutschland) und Hanoi (Vietnam) teilnahmen (vgl. HELMKE/VO THI ANH TUYET). Die Fragebogenuntersuchung umfaßte drei Erhebungswellen: Die erste fand unmittelbar nach Studienbeginn, die zweite gegen Ende des ersten und die dritte gegen Ende des zweiten Studienjahres statt. An der Untersuchung nahmen in Deutschland 451 und in Vietnam 457 Studierende teil.

5.2 Stichprobe

Die deutsche Stichprobe umfaßte Studierende des Studienfachs Psychologie und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (Lehramt, Pädagogik) an der Universität Landau. Ein Vergleich psychosozialer und lernbezogener Merkmale dieser Stichprobe mit einer bundesweiten Repräsentativstudie der Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996) ergab nur minimale Unterschiede, so daß von einer annähernden Repräsentativität der deutschen Stichprobe ausgegangen werden kann. Die vietnamesischen Studierenden entstammen fünf verschiedenen Universitäten in Hanoi. Um den fachlichen Kontext so vergleichbar wie möglich zu halten, wurde für die hier zugrundeliegenden Analysen nur eine Teilstichprobe herangezogen. Sie umfaßt Studentinnen und Studenten, die ebenfalls erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, Lehramt, Psychologie) studieren. Desgleichen wurden zur besseren Vergleichbarkeit deutsche Studierende nur bis zu einem Alter von 26 Jahren berücksichtigt. Das Durchschnittsalter der so bereinigten Stichproben beträgt für Deutschland 20.6 und für Vietnam 19.1 Jahre, der Anteil männlicher Studierender liegt in Deutschland bei 23,0% und in Vietnam bei 19,3%.

5.3 Durchführung der Untersuchung

Die Fragebögen wurden allen Studierenden vorgelegt, die die Pflichtveranstaltungen zu Beginn des Studiums besuchten; die Verweigerungsquote lag in Deutschland bei 4%, in Vietnam bei 0,6%. Die hohe Beteiligung ist auch dadurch erklärbar, daß wir den Studierenden als „Gegenleistung“ für ihre Teilnahme graphisch aufbereitete individuelle Profile ihres Lernverhaltens zusagten. Bei den Folgeerhebungen wurde der Fragebogen den Studierenden in Deutschland per Post übermittelt, denen in Vietnam persönlich ausgehändigt. In Vietnam wurde die Studie gemeinsam mit dem Staatlichen „National Institute for Educational Development“ durchgeführt (vgl. HELMKE/VO THI ANH TUYET). Die Mehrfacherhebung der gleichen Merkmale im zeitlichen Längsschnitt eröffnet die Chance einer Art interner Validierung: Wir stellen bei allen im folgenden dargestellten Auswertungen die Ergebnisse des zweiten (Ende des 1. Studienjahres) und dritten Meßzeitpunktes (ein Jahr später) einander gegenüber, um so auch der Frage nachgehen zu können, ob etwaige Unterschiede in den Mittelwertsprofilen oder in den Zusammenhangsmustern über die Zeit konstant bleiben.

5.4 Eingesetzte Fragebögen

Alle im folgenden beschriebenen Skalen waren bereits in früheren Studien mit Erfolg eingesetzt worden und erfüllen – sofern nichts Abweichendes berichtet wird – die üblichen psychometrischen Anforderungen.

Die für verschiedene studienbezogene Aktivitäten *aufgewendete Zeit* („Wieviel Zeit wenden Sie im allgemeinen pro Woche für ... auf?“) wurde mit Hilfe von Fragen der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung (BARGEL/MULTRUS/RAMM 1996) erhoben.

Lernstrategien wurden mit dem LIST („Lernstrategien im Studium“, 77 Items und elf Skalen) von K.-P. WILD und U. SCHIEFELE (1994) erfaßt, der eine Weiterentwicklung des MLSQ („Motivated Learning Strategies Questionnaire“) (PINTRICH/SMITH/GARCIA/McKEACHIE 1993) darstellt. Für die vorliegende Studie greifen wir aus ihm zwei Aspekte heraus: Zum einen benutzen wir die Skala „Wiederholung“ als Prototyp einer oberflächenorientierten Lernstrategie (Beispielitem: „Ich lese meine Aufzeichnungen mehrfach nacheinander durch“); zum anderen verwenden wir einen aus den Skalen Organisation, Vertiefung, Integration und Kritik gebildeten Gesamtscore für „*tiefenorientierte Strategien*“ (Beispielitems: „Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt [Organisation]; „Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind“ [Vertiefung]; „Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß“ [Integration]; „Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist“ [Kritik]).

Das *Studieninteresse* wurde mit dem Fragebogen zum Studieninteresse (FSI; 18 Items) von U. SCHIEFELE/A. KRAPP/K.-P. WILD/A. WINTELER (1993) erhoben (Beispielitems: „Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, welches meinen

persönlichen Neigungen entspricht“; „Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich wieder auf das Studium“).

Das *Leistungsmotiv* schließlich, mit Hilfe einer Skala (sechs Items) von T. BARGEL, F. MULTRUS und M. RAMM (1996) erhoben, bezieht sich auf das Bedürfnis, einen subjektiv verbindlichen Gütemaßstab zu erreichen oder zu übertreffen (Beispielitem: „Mit meinen Leistungen bin ich erst dann richtig zufrieden, wenn ich das Gefühl habe, es kaum noch besser machen zu können“). In Vietnam erwies sich diese Skala allerdings als wenig reliabel (Cronbachs Alpha = .50), so daß die Ergebnisse mit Vorbehalt zu sehen sind.

Zur Erfassung der *Leistungsangst* wurde die deutsche Übersetzung von SPIELBERGERS „Test Anxiety Inventory“ (vgl. HODAPP 1991) herangezogen (zehn Items), das folgende Aspekte abdeckt: Aufgeregtheit, (Mangel an) Zuversicht, Besorgnis und Interferenz.

Zur Messung der *Handlungskontrolle* (Handlungs- versus Lageorientierung; 36 Items) wurde die Subskala „*Handlungsplanung*“ des Fragebogens HAKEMP (36 Items) von J. KUHL (1990) eingesetzt (Beispielitems: „Wenn ich weiß, daß etwas bald erledigt werden muß, dann ...“ (a) fällt es mir leicht, es schnell hinter mich zu bringen“ [Handlungsorientierung] bzw. (b) „muß ich mir oft einen Ruck geben, um den Anfang zu kriegen“ [Lageorientierung] und „Wenn ich vor einer langweiligen Aufgabe stehe, dann ...“ (a) „bringe ich die Sachen ohne Schwierigkeiten hinter mich“ [Handlungsorientierung] bzw. (b) „bin ich manchmal wie gelähmt“ [Lageorientierung]).

Dem Erfordernis der *linguistischen Äquivalenz* der Meßinstrumente (zu den methodischen Standards kulturvergleichender Forschung vgl. HELFRICH 1993; HUI/TRIANDIS 1989; LONNER/BERRY 1986) versuchten wir dadurch gerecht zu werden, daß wir alle Instrumente aus dem Deutschen ins Vietnamesische übersetzen und anschließend von einer anderen Person zurückübersetzen ließen. Unstimmigkeiten zwischen der rückübersetzten Fassung und der deutschen Originalversion des Fragebogens wurden diskutiert und gemeinsam mit vietnamesischen Kollegen geklärt.

6. Ergebnisse

6.1 Aufgewendete Zeit

Die in Abbildung 1 dargestellten Ergebnisse zeigen, daß vietnamesische Studierende nicht nur mehr Zeit für offizielle Kurse und Veranstaltungen aufwenden, sondern auch wesentlich mehr Zeit in das häusliche Studium (Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, weitere Auseinandersetzung mit den in der Lehrveranstaltung angefertigten Aufzeichnungen, Vorbereitung auf Prüfungen) sowie in außerfachliche Weiterbildung (z. B. PC-Kurse, Fremdsprachen) investieren. Alle Mittelwertsunterschiede sind statistisch signifikant, was allerdings angesichts der Stichprobengröße wenig aussagekräftig ist. Wichtiger ist die praktische Signifikanz: Der Faktor „Kulturzugehörigkeit“ erklärt in der Varianzanalyse zwischen 10,2% (Lehrveranstaltungen) und 46,5% (außerfachliche Weiterbildung) der interindividuellen Unterschiede.

Aus unserer Sicht lassen sich die Ergebnisse in dreifacher Weise erklären:

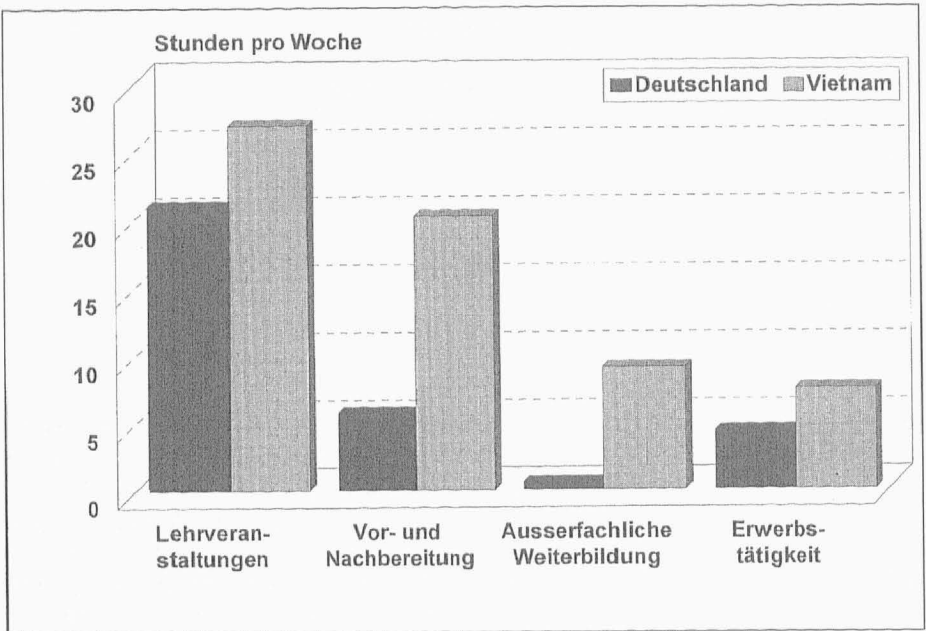
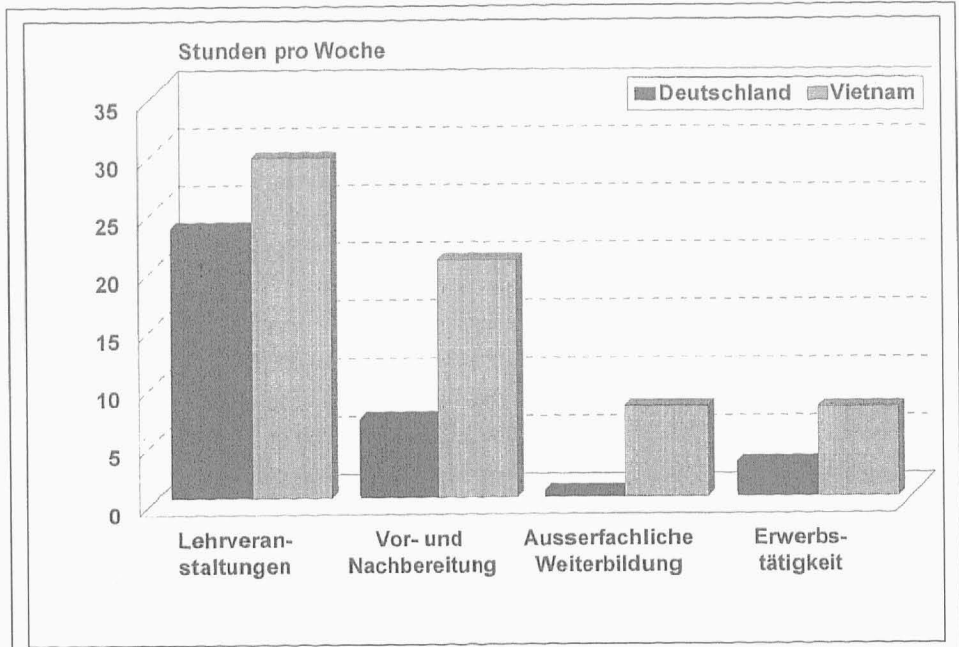
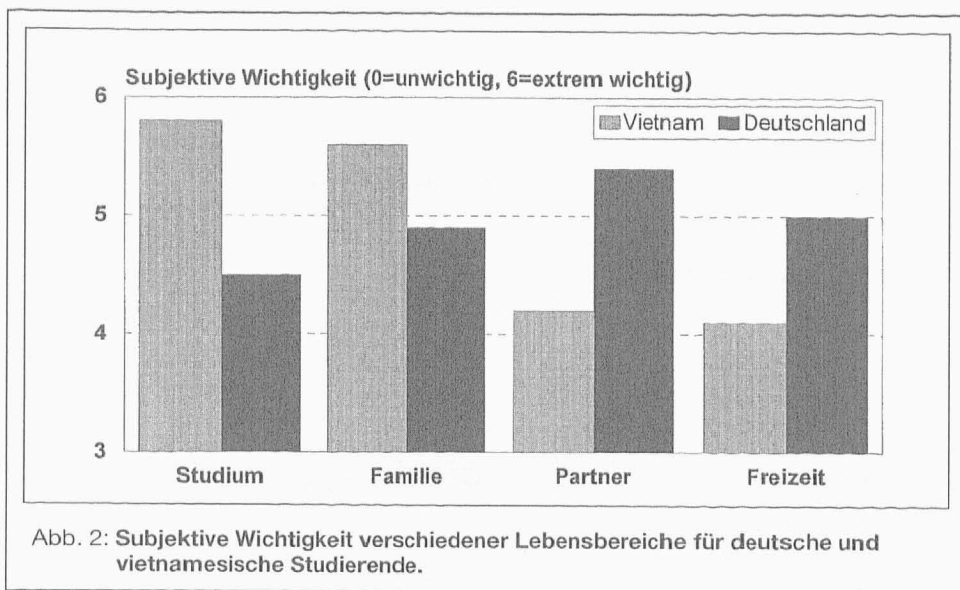


Abb. 1: Zeitbudget von deutschen und vietnamesischen Studierenden nach einem (oben) und zwei (unten) Studienjahren.

(1) *Kontext*: In Deutschland finden in der Anfangsphase des Studiums relativ wenige vorbereitungsintensive Tests und Prüfungen statt, während vietnamesische Studierende vom ersten Semester an die fünf bis sechs Prüfungen pro Semester (die im Falle von Mißerfolg allerdings wiederholt werden können) absolvieren müssen. (2) *Lernkultur*: In Deutschland wird die regelmäßige Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen von den Hochschullehrern zwar als wünschenswert angesehen, von den Studierenden aber kaum (außer, es steht eine Prüfung unmittelbar bevor) praktiziert, wohingegen eine systematische Vor- und Nacharbeit in Vietnam als selbstverständlich gilt. (3) *Werthierarchie*: Leistung oder Versagen in der Schule und im Studium spielen in Vietnam – wie auch in anderen konfuzianisch geprägten asiatischen Ländern – eine überragende Rolle. So ergab die Frage nach der relativen Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche für Vietnam, daß dem Studium und dem Zusammenhalt der Familie der größte Stellenwert beigemessen wird, während bei deutschen Studierenden Partnerschaft und Freizeitgestaltung die wichtigste Rolle spielen (vgl. Abb. 2).



6.2 Lernstrategien

Eine Vorbemerkung: Bei Selbsteinschätzungen im Rahmen von Fragebogen-Untersuchungen sind *Niveau-Unterschiede*, selbst wenn sie statistisch eindeutig abgesichert sind, nur mit Vorsicht im Sinne von „Kulturunterschieden“ zu interpretieren (Gründe dafür sind u. a.: die Abhängigkeit sozialer Vergleichsprozesse von der jeweiligen Bezugsgruppe; differentiell wirksame response sets; suboptimale Äquivalenz der Meßinstrumente; Konfundierung von Kultur- und Kontextfaktoren). Trotz dieser Einschränkungen ist es interessant, die Mittel-

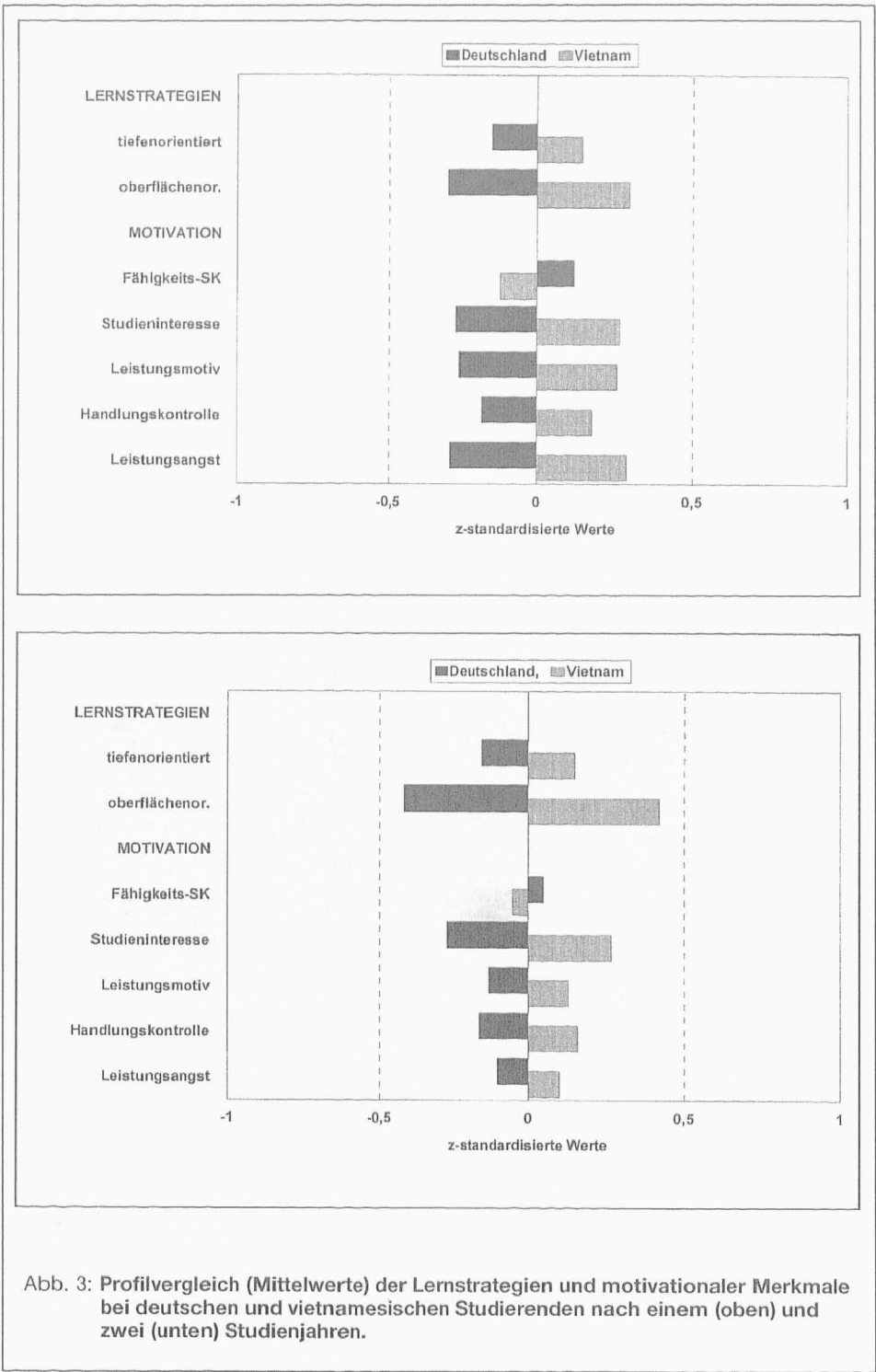


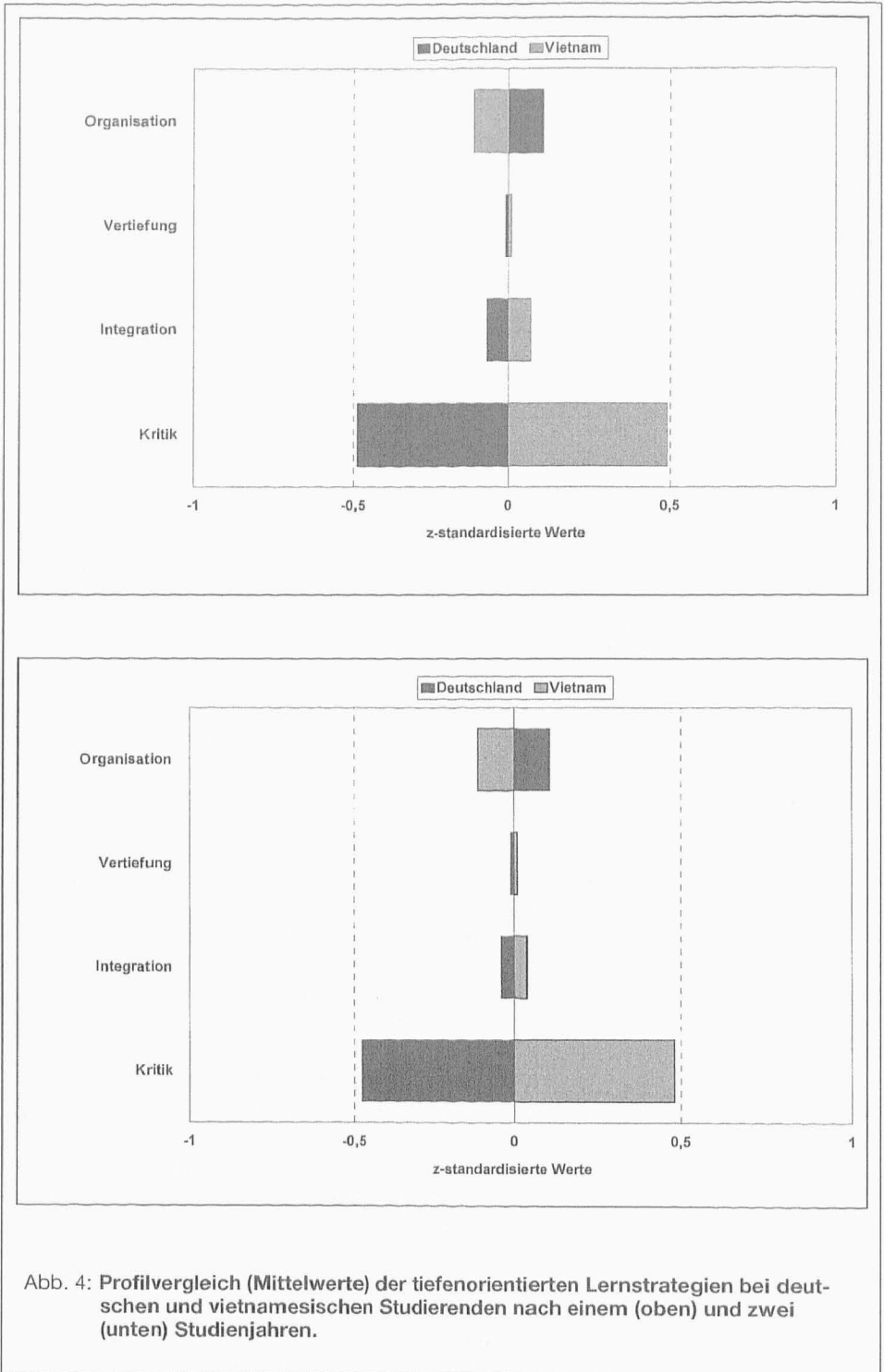
Abb. 3: Profilvergleich (Mittelwerte) der Lernstrategien und motivationaler Merkmale bei deutschen und vietnamesischen Studierenden nach einem (oben) und zwei (unten) Studienjahren.

wertsprofile der beiden Gruppen zu vergleichen. Aus Gründen der Anschaulichkeit haben wir die Gruppenunterschiede zwischen den deutschen und den vietnamesischen Studierenden mit Hilfe von (spiegelbildlich angeordneten) z-Werten dargestellt (z-Wert-Differenzen größer als 0.16 sind auf dem 5%-Niveau signifikant, so daß zum zweiten Meßzeitpunkt alle Gruppenunterschiede, zum dritten Meßzeitpunkt die Unterschiede für alle Merkmale bis auf das Fähigkeitsselbstkonzept signifikant sind). Danach sind *Wiederholungsaktivitäten* bei den vietnamesischen Studierenden deutlich ausgeprägter (bei einer aufgeklärten Varianz von 8% bzw. 15% für den 2./3. Meßzeitpunkt), ohne daß dies mit geringeren Werten bei den *tiefenorientierten* Strategien einhergeht (jeweils 2% erklärte Varianz). Dies entspricht dem zuvor skizzierten Bild des durch die konfuzianische Tradition geprägten asiatischen Lernalters (vgl. LEE WING ON 1996). Neben der allgemeinen kulturellen Wertschätzung von Fleiß und Anstrengung könnte dieses Ergebnis aber auch die tatsächlichen akademischen Anforderungen reflektieren, die sich vor allem in der bereits in der Anfangsphase des Studiums vorhandenen hohen Prüfungsbelastung zeigen.

Dies zeigt zugleich ein Dilemma: Was auf „echte“ Wertunterschiede (Kultur) und was auf Unterschiede in der Studiums- und Prüfungsgestaltung (Kontext) zurückzuführen ist, läßt sich mit Feldstudien wie der unsrigen naturgemäß nicht entscheiden, weil beide Faktoren konfundiert sind. Der Vergleich von Studierenden, die in einem fremden Kulturkreis studieren (z.B. Studierende aus Singapur in Australien in der Studie von S.E. VOLET und P.D. RENSHAW [1996]) mit den „einheimischen“ Studierenden ist aus unserer Sicht keine wirkliche Lösung des Problems, solange die Repräsentativität der „Auslandsasiaten“ für die Grundgesamtheit der asiatischen Studenten ungeklärt ist. Man könnte z.B. vermuten, daß im Ausland Studierende nicht nur über bessere materielle Ressourcen verfügen, sondern sich auch hinsichtlich studienrelevanter Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden (Flexibilität, Belastbarkeit, Initiative, Ehrgeiz).

Eine weitere Frage war die nach dem Zusammenhang zwischen tiefenorientierter Lernstrategie und Wiederholung. Dieser beträgt in Vietnam $r = .62$ (Welle 2) bzw. $r = .61$ (Welle 3), in Deutschland dagegen lediglich $r = .12$ (Welle 2) bzw. $r = .31$ (Welle 3). Somit unterstreichen unsere quantitativen Ergebnisse für Vietnam den von MARTON, DALL'ALBA und TSE LAI KUN (1996) in ihrer qualitativen Studie mit Studierenden aus Hongkong herausgearbeiteten Befund, daß bei asiatischen Lernern „tiefenorientierte“ und „oberflächenorientierte“ Lernstrategien wesentlich stärker zusammengehen.

Dekomponiert man den aus vier Subskalen gebildeten Gesamtscore „tiefenorientierte Lernstrategien“, dann zeigt sich ein bemerkenswertes Bild (vgl. Abb. 4): Bei drei der vier Subskalen zeigen sich kaum Unterschiede, während beim *kritischen Denken* (Suche nach Gegenargumenten, Identifizieren von Fehlern etc.) die Vietnamesen erheblich höhere Werte aufweisen (außer beim kritischen Denken sind nur noch die Unterschiede bei *Organisation* signifikant, $p < 0.01$). Kritisches Denken kann als Teil der partiell auf dem dialektischen Materialismus beruhenden vietnamesischen Erziehungsphilosophie angesehen werden: Der Fähigkeit, dialektisch zu denken und zu argumentieren, wird auch im Rahmen des Unterrichts in Schule und Hochschule ein hoher Wert beigegeben. Hinzukommen mag, daß aufgrund des vermehrten Zugangs zu moder-



nen Kommunikationsmitteln und Informationen die Erkenntnis wächst, daß die Hochschulausbildung in Vietnam internationalen Standards oft noch nicht entspricht, was eine kritische Haltung den aktuellen Lerninhalten gegenüber fördern könnte.

6.3 *Motivationale Faktoren im Vergleich*

In Anbetracht des Leistungsdrucks ist es plausibel und entspricht auch unseren Erwartungen, daß bei vietnamesischen Studierenden ein höheres *Angstniveau* vorhanden ist. Dieses Ergebnis wird durch Befragungen zum „Problemerleben“ unterstrichen, wobei das Thema „Leistung“ eindeutiger Spitzenreiter aller genannten Belastungen ist. Darüber hinaus ist die Bedeutung von Mißerfolg – als einem Schlüsselmerkmal der Leistungsangst – in Vietnam vermutlich höher als in Deutschland, da vietnamesische Familien großen Wert auf die Leistungen ihrer Kinder legen. Innerhalb einer kollektivistischen Kultur vermittelt akademischer Erfolg der gesamten Familie ein Gefühl des Stolzes, während Mißerfolg als Gesichtungsverlust für die gesamte Familie empfunden wird (vgl. SALILI 1996).

Da ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept eine Teilkomponente der Leistungsangst darstellt (vgl. HELMKE 1992), ist es nicht verwunderlich, daß das Fähigkeitsselbstkonzept der vietnamesischen Studierenden tendenziell (signifikant nur bei Welle 2) niedriger ist als das der deutschen Studierenden. Ein weiterer Grund für die niedrigere Selbsteinschätzung der vietnamesischen Studierenden könnte sein, daß ihre Leistungen bereits im ersten Semester bewertet und öffentlich gemacht werden. Diese frühzeitigen Leistungsrückmeldungen könnten eine realistischere Selbsteinschätzung fördern, ihr Fehlen (wie in Deutschland) hingegen selbstwertdienliche Verzerrungen begünstigen. Darüber hinaus dürfte die Selbsteinschätzung vietnamesischer Studierender stärker vom relativen Leistungsstatus innerhalb der kleinen Gruppe von Studierenden im selben Fach und im selben Semester abhängen, während sich deutsche Studierende infolge fehlender direkter Vergleiche mit den Mitstudierenden möglicherweise eher mit der gesamten Altersgruppe vergleichen und dadurch zu einer günstigeren Selbsteinschätzung gelangen.

Dagegen erscheint es auf den ersten Blick schwer verständlich, weshalb vietnamesische Studierende ein höheres *Studieninteresse* aufweisen. Möglicherweise kommt hier ein Kulturunterschied ganz anderer Art zum Tragen: Angesichts einer erheblich schärferen Auslese für die Studiumszulassung und vor dem Hintergrund eines konfuzianisch geprägten Lernklimas empfinden vietnamesische Studierende in weitaus höherem Maße als ihre deutschen Studienkollegen Emotionen wie Stolz und Dankbarkeit (gegenüber der Familie, aber auch dem Staat); dies könnte als ein Puffer gegen die Erfahrung von Unzufriedenheit oder Desinteresse wirken.

Erwartungsgemäß weisen die vietnamesischen Studierenden eine höhere Handlungskontrolle auf. Für lageorientierte Studierende, die zögerlich an Aufgaben herangehen und Schwierigkeiten haben, Entscheidungen zu treffen, die Initiative zu ergreifen und Pläne zügig umzusetzen, dürfte es schwer sein, sich innerhalb eines Bildungssystems erfolgreich zu behaupten, das durch großen Aufgabendruck und hohe zeitliche Belastungen gekennzeichnet ist. Das höhere

Leistungsmotiv der vietnamesischen Studierenden ist dann nicht überraschend, wenn man davon ausgeht, daß die Bereitschaft, hohe Leistungsstandards zu erfüllen, bei Angehörigen kollektivistischer Kulturen stark durch soziale Einflüsse determiniert ist (vgl. SALILI 1996). Angesichts der niedrigen Reliabilität dieses Merkmals in Vietnam muß das Ergebnis allerdings unter Vorbehalt gesehen werden.

6.4 *Motivationale Orientierungen und Lernstrategien*

Die Ergebnisse zum Zusammenhangsmuster zwischen motivationalen Aspekten und tiefenorientierten Lernstrategien sind in Abbildung 5 dargestellt. Betrachtet man die Ergebnisse für den zweiten Meßzeitpunkt, dann zeigt sich für beide Länder ein überraschend ähnliches Muster: Anspruchsvolle Lernstrategien werden um so häufiger eingesetzt, je günstiger die subjektive Kompetenz, das Studieninteresse und das Leistungsmotiv ist. Auch eine ausgeprägte Handlungskontrolle hängt positiv mit tiefenorientierten Lernstrategien zusammen, während sich für Leistungsangst leicht negative Zusammenhänge ergeben. Lediglich die Korrelationen für die Handlungskontrolle unterscheiden sich signifikant voneinander ($p < 0.05$). Dieses Muster bestätigt sich ansatzweise auch bei den nach zwei Studienjahren erhobenen Daten – hier steigen die Korrelationen zum Teil sogar noch an. Darüber hinaus unterscheiden sich allerdings auch die Korrelationen für das Leistungsmotiv und die Leistungsangst. Letztere hat jetzt für die deutschen Studierenden eine deutlich stärker beeinträchtigende Wirkung als für die vietnamesischen Lerner.

Deutlich anders dagegen das Ergebnis zu den Korrelationen zwischen motivationalen Merkmalen und oberflächenorientierten Lernstrategien (siehe Abb. 6). Hier zeigen sich zum zweiten Meßzeitpunkt deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Betrachtet man die Ergebnisse der deutschen Gruppe, so gibt es im ersten Studienjahr keine oder nur sehr schwache Zusammenhänge zwischen den motivationalen Merkmalen und der Wiederholungsstrategie. Im Gegensatz dazu zeigt sich in Vietnam für das erste Studienjahr ein Ergebnismuster, das dem zuvor gefundenen (Zusammenhänge mit tiefenorientierten Strategien) sehr viel stärker entspricht. Diese Ähnlichkeit geht natürlich auch darauf zurück, daß beide Strategietypen in Vietnam relativ hoch miteinander zusammenhängen, in Deutschland hingegen nicht. Ähnliche Ergebnisse (ausgeprägter Zusammenhang mit Tiefenverarbeitung, kein Zusammenhang mit Oberflächenverarbeitung) berichten P.R. PINTRICH und T. GARCIA (1991) sowohl für intrinsische wie für extrinsische Zielorientierungen. Die Unterschiede in den Korrelationen zwischen der deutschen und der vietnamesischen Gruppe sind mit Ausnahme des Leistungsmotivs für alle Merkmale signifikant (mindestens $p < 0.05$). Zum dritten Meßzeitpunkt fallen die vietnamesischen Ergebnisse ähnlich aus wie für den zweiten Meßzeitpunkt, während es für die deutsche Gruppe nunmehr recht deutliche Zusammenhänge zwischen den meisten motivationalen Merkmalen und der Wiederholungsstrategie gibt. Signifikante Unterschiede zwischen deutscher und vietnamesischer Gruppe gibt es nur noch für das Selbstkonzept, das Studieninteresse und das Leistungsmotiv.

Erwähnenswert erscheint noch, daß sich bei den deutschen Studierenden

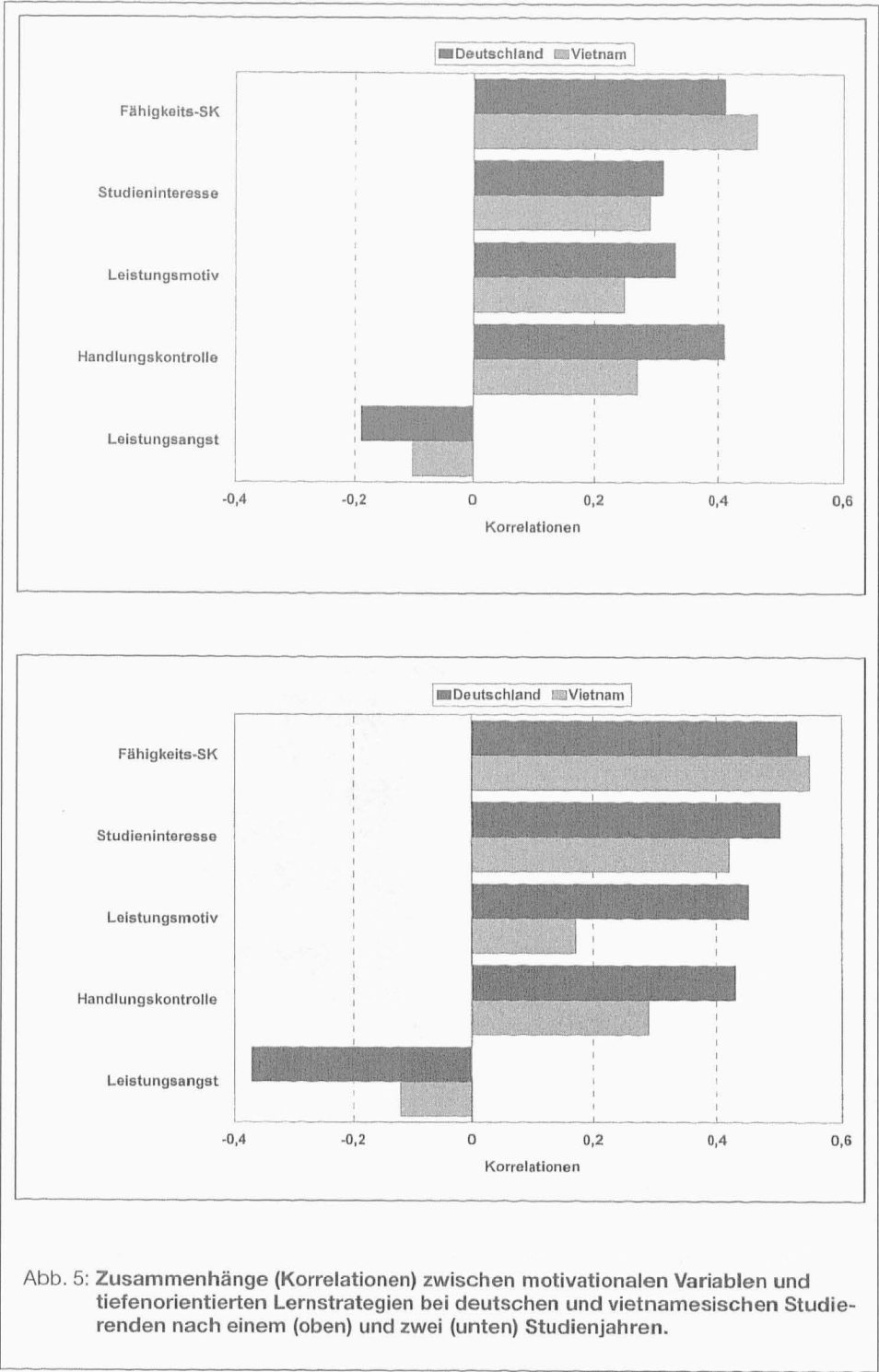


Abb. 5: Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen motivationalen Variablen und tiefenorientierten Lernstrategien bei deutschen und vietnamesischen Studierenden nach einem (oben) und zwei (unten) Studienjahren.

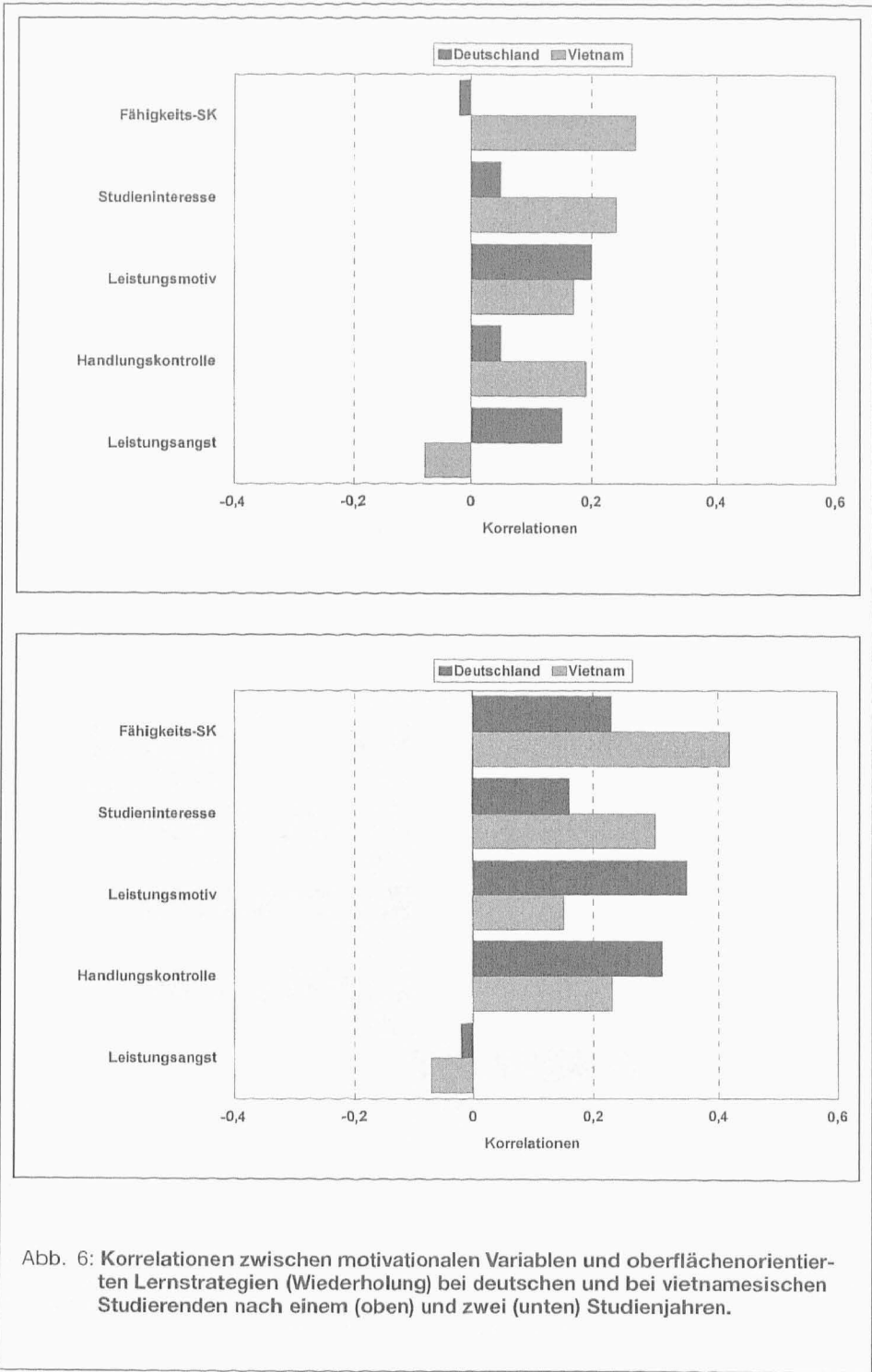


Abb. 6: Korrelationen zwischen motivationalen Variablen und oberflächenorientierten Lernstrategien (Wiederholung) bei deutschen und bei vietnamesischen Studierenden nach einem (oben) und zwei (unten) Studienjahren.

(nach einem Studienjahr noch relativ schwach, nach zwei Jahren aber recht deutlich) eine beeinträchtigende Wirkung der Leistungsangst auf den Einsatz von anspruchsvollen Lernstrategien andeutet, während es in Vietnam praktisch keine Zusammenhänge zwischen Leistungsangst und Lernstrategien gibt.

Diskussion und Ausblick

Unsere Ergebnisse zum Zusammenhang verschiedener Lernstrategien befinden sich im Einklang mit dem zuvor skizzierten Bild des „Asiatischen Lerner“: Daß Wiederholen eine überragende Rolle beim Lernen spielt, entspricht dem gängigen Stereotyp. Neuere Untersuchungen deuten aber darauf hin, daß asiatische Lerner Wiederholungsaktivitäten durchaus mit dem Ziel einsetzen, einen Sachverhalt genauer und tiefer zu verstehen (vgl. BIGGS 1996; MARTON/DELL'ALBA/TSE LAI KUN 1996). Der westliche Lerner benutzt Wiederholen dagegen eher als Mittel zur Festigung und Sicherung bereits verstandenen Wissens (vgl. BIGGS 1996). In dieses Bild paßt auch der Befund, daß Oberflächen- und Tiefenverarbeitungsprozesse beim asiatischen Lerner stärker miteinander einhergehen als beim westlichen. Darauf, daß Wiederholen für den asiatischen Lerner eine eher andere Bedeutung hat als für den westlichen Lerner, deuten auch die im Verleichen zu Deutschland höheren Zusammenhänge mit motivationalen Faktoren hin, insbesondere mit dem Fähigkeitsselbstkonzept und dem Studieninteresse. Ob sich westliche und südostasiatische Studierende möglicherweise sogar in der Art und Weise, wie wiederholt wird, unterscheiden, läßt sich anhand unserer Daten nicht überprüfen. Dazu wären qualitative Intensivstudien und detaillierte On-Line-Analysen der beim Lernen ablaufenden Prozesse nötig (z.B. Befragungen während des Lernens oder unmittelbar im Anschluß an Lernvorgänge; Einsatz lauten Denkens usw.).

Zurück zur Ausgangsfragestellung: *Lernt man in Asien anders?* Davon abgesehen, daß noch explizit geprüft werden müßte, ob und inwieweit sich die hier berichteten Ergebnisse aus Vietnam auch auf die anderen Länder mit einem vom Konfuzianismus geprägten Wertsystem (China, Japan, Korea, Singapur) übertragen lassen⁶, kann als vorläufige Antwort auf diese Frage festgehalten werden: Die Muster motivationaler Bedingungsfaktoren für anspruchsvolle tiefenorientierte Lernstrategien sind bei deutschen und vietnamesischen Studierenden recht ähnlich und verweisen damit auf kontext- und kulturunspezifische Gesetzmäßigkeiten. Deutlich unterschieden von den Verhältnissen in Deutschland dagegen sind zum einen der *Leistungsdruck* bereits zu Studienbeginn (Wert von Leistung in der Gesellschaft, familiäre Erwartungen, Prüfungsbelastung) – dies dürfte die erheblichen Unterschiede im Zeitbudget zu einem großen Teil erklären – und, zum anderen, der stärkere Einsatz von *Wiederholungsaktivitäten*. Daß die Zusammenhänge der oberflächenorientierten Strategien mit den tiefenorientierten Strategien und der Mehrzahl der motivationalen Merkmale in beiden Kulturkreisen unterschiedlich ausfallen, deutet auf einen

6 Trotz eines starken wirtschaftlichen Wachstums ist Vietnam – im Gegensatz zu Japan, Korea, Singapur und Hongkong – ein *Entwicklungsland* und – wie China – eine „*Sozialistische Republik*“ mit uneingeschränktem Führungsanspruch der kommunistischen Partei.

unterschiedlichen Stellenwert dieser Lernaktivitäten in beiden Kulturkreisen hin. Ob damit auch eine unterschiedliche Qualität des Lernverhaltens selbst verbunden ist, muß an dieser Stelle offenbleiben. Die eingehende Klärung dieser Frage stellt aus unserer Sicht heraus eine der größten Herausforderungen für die zukünftige kulturvergleichende Forschung zum Lernen dar.

Literatur

- BARGEL, T./MULTRUS, F./RAMM, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Duisburg 1996.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R./LEHRKE, M./SCHMITZ, B./CLAUSEN, M./ROSENFELD, I./KÖLLER, O./NEUBRAND, J.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- BERLINER, D.C.: What's all the fuss about instructional time? In: M. BEN-PERETZ/R. BROMME (Hrsg.): The nature of time in schools. Theoretical concepts, practitioner perceptions. New York (Teachers College Press) 1990, S. 3–35.
- BIGGS, J.B.: Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Vic. (Australian Council for Educational Research) 1987.
- BIGGS, J.B.: Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In: D.A. WATKINS/J.B. BIGGS (Hrsg.): The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences. Hongkong (CERC and ACER) 1996, S. 45–67.
- BOEKAERTS, M.: Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. In: European Psychologist 1 (1996), S. 100–112.
- CHEN, C./STEVENSON, H./HAYWARD, C./BURGESS, S.: Culture and academic achievement: Ethnic and cross-national differences. In: M. MAEHR/P. PINTRICH (Hrsg.): Advances in motivation and achievement. Bd. 9. Greenwich, Connecticut (JAI Press) 1995, S. 73–119.
- ENTWISTLE, N.: Student learning and study strategies. In: T. HUSEN/T. N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): The international encyclopedia of education. Oxford (Pergamon) ²1994, S. 1730–1740.
- FRIEDRICH, H.F./MANDL, H.: Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: H. MANDL/H.F. FRIEDRICH (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen 1992, S. 3–54.
- HELFRICH, H.: Methodologie kulturvergleichender psychologischer Forschung. In: A. THOMAS (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen 1993, S. 81–99.
- HELMKE, A.: Prüfungsangst. Ein Überblick über neuere theoretische Entwicklungen und empirische Ergebnisse. In: Psychologische Rundschau 34 (1983), S. 193–211.
- HELMKE, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen 1992.
- HELMKE, A.: Hochschulsozialisation. In: D. H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie. Weinheim 1998, S. 188–192.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Hochschuldidaktik. In: D.H. ROST (Hrsg.): Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie. Weinheim 1998, S. 183–187.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Kognitive und motivationale Bedingungen des Studierverhaltens: Zur Rolle der Lernzeit. In: J. LOMPSCHER/H. MANDL (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern (Huber) 1996, S. 39–53.
- HELMKE, A./VO THI ANH TUYET: Do Asian and Western students learn in a different way? An empirical study on motivation, study time, and learning strategies of German and Vietnamese University students. In: Asian Pacific Journal of Education S. 188–192.
- HELMKE, A./WEINERT, F.E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. WEINERT (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 71–176.
- HODAPP, V.: Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 5 (1991), S. 121–130.
- HUI, C. H./TRIANDIS, H. C.: Measurement in cross-cultural psychology: A review and comparison of strategies. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 16 (1989), S. 131–152.
- KRAPP, A.: Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 747–770.
- KRAPP, A.: Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft 21 (1993), S. 291–310.
- KROHNE, H. W.: Die Rolle der Angst in Lern- und Leistungsprozessen. In: B. TREIBER/F. E. WEINERT (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München 1982, S. 221–241.

- KUHL, J.: Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In: B. A. MAHER (Hrsg.): *Progress in experimental personality research*. Bd. 13. New York (Academic Press) 1984, S. 99–171.
- KUHL, J.: Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90. Osnabrück (Universität Osnabrück, Fachbereich Psychologie) 1990.
- LEE WING ON: The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. In: D. A. WATKINS/J. B. BIGGS (Hrsg.): *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*. Hongkong (CERC and ACER) 1996, S. 25–41.
- LEHMANN, R. H.: Germany: System of education. In: T. HUSEN/T. N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): *The international encyclopedia of education*. Oxford (Pergamon) 1994, S. 2470–2480.
- LONNER, W. J./BERRY, J.: Field methods in cross-cultural research. In: W. J. LONNER/J. BERRY (Hrsg.): *Field methods in cross-cultural research*. Beverly Hills (Sage) 1986.
- MARTON, F./DALL'ALBA, G./TSE LAI KUN: Memorizing and understanding: the keys to the paradox? In: D. A. WATKINS/J. B. BIGGS (Hrsg.): *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*. Hongkong (CERC and ACER) 1996, S. 69–83.
- Ministry of Education and Training. Socialist Republic of Vietnam: *Vietnam education and training directory*. Hanoi (Education Publishing House) 1995.
- MORENO, V./DI VESTA, F. J.: Cross-cultural comparisons of study habits. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (1991), S. 231–239.
- PINTRICH, P. R.: The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In: M. L. MAEHR/C. AMES (Hrsg.): *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*. Bd. 6. Greenwich, Connecticut (JAI Press) 1989, S. 117–160.
- PINTRICH, P. R./GARCIA, T.: Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: M. MAEHR/P. R. PINTRICH (Hrsg.): *Advances in motivation and achievement*. Bd. 7. Greenwich, Connecticut (JAI Press) 1991, S. 371–402.
- PINTRICH, P. R./GARCIA, T.: Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (1993), S. 99–107.
- PINTRICH, P. R./SCHRAUBEN, B.: Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In: D. Schunk/J. MEECE (Hrsg.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ (Erlbaum) 1992, S. 149–183.
- PINTRICH, P. R./SMITH, D. A./GARCIA, T./MCKEACHIE, W. J.: Reliability and predictive validity of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). In: *Educational and Psychological Measurement* 53 (1993), S. 801–813.
- PURDIE, N./HATTIE, J.: Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal* 33 (1996), S. 845–871.
- RUEDA, R./DEMBO, M.: Motivational processes in learning: A comparative analysis of cognitive and sociocultural frameworks. In: M. MAEHR/P. PINTRICH (Hrsg.): *Advances in motivation and achievement*. Bd. 9. Greenwich, Connecticut (JAI Press) 1995, S. 73–119.
- SALILI, P.: Explaining Chinese student's motivation and achievement: A sociocultural analysis. In: M. MAEHR/P. PINTRICH (Hrsg.): *Advances in motivation and achievement*. Bd. 9. Greenwich, Connecticut (JAI Press) 1995, S. 73–119.
- SALILI, F.: Accepting personal responsibility for learning. In: D. A. WATKINS/J. B. BIGGS (Hrsg.): *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*. Hongkong (CERC and ACER) 1996, S. 85–105.
- SCHIEFELE, U.: *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen 1996.
- SCHIEFELE, U./KRAPP, A./WILD, K.-P./WINTER, A.: Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). In: *Diagnostica* 39 (1993), S. 335–351.
- STEVENSON, H. W./CHEN, CH./LEE, SH. Y.: Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children: Ten years later. In: *Science* 259 (1993), S. 53–58.
- THIEP, L. Q.: Vietnam. In: B. R. CLARK/G. R. NEAVE (Hrsg.): *The encyclopedia of higher education*. Bd. 1: National systems of higher education. Oxford (Pergamon) 1992, S. 799–804.
- TRIANDIS, H. C.: Motivation and achievement in collectivist and individualistic cultures. In: M. MAEHR/P. PINTRICH (Hrsg.): *Advances in motivation and achievement*. Bd. 9. Greenwich, Connecticut (JAI Press) 1995, S. 1–31.
- VOLET, S. E./RENSHAW, P. D./TIETZEL, K.: A short-term longitudinal investigation of cross-cultural differences in study approaches using Biggs' SPQ questionnaire. In: *British Journal of Educational Psychology* 64 (1994), S. 301–318.
- VOLET, S. E./RENSHAW, P. D.: Chinese students at an Australian university: Adaptability and continuity. In: D. A. WATKINS/J. B. BIGGS (Hrsg.): *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*. Hongkong (CERC and ACER) 1996, S. 205–220.

- WATKINS, D.: Learning theories and approaches to research: a cross-cultural perspective. In: D. A. WATKINS/J. B. BIGGS (Hrsg.): *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*. Hongkong (CERC and ACER) 1996, S. 3–24.
- WATKINS, D. A./BIGGS, J. B.: *The Chinese learner: cultural, psychological, and contextual influences*. Hongkong (CERC and ACER) 1996.
- WEINSTEIN, C. F./MAYER, R.: The teaching of learning strategies. In: M. C. WITTRICK (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. New York (Macmillan) 1986, S. 315–327.
- WILD, K.-P.: Die Beziehung zwischen Lernmotivation und Lernstrategien als Funktion personaler und situativer Faktoren. In: R. DUIT/C. V. RHÖNECK (Hrsg.): *Lernen in den Naturwissenschaften*. Kiel 1996, S. 69–86.
- WILD, K.-P.: Lernstrategien und Lernstile. In: D. H. ROST (Hrsg.): *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie*. Weinheim 1998, S. 309–312.
- WILD, K.-P./SCHIEFELE, U.: Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 15 (1994), S. 185–200.

Abstract

The high performance of students from South-East Asian countries in international comparative achievement tests raises the question whether the learning behavior of pupils and students from these countries differs from that of students from Western countries. Within the framework of a cultural-comparative longitudinal study on socialization in universities, the authors enquire into the question whether differences between German and Vietnamese students can be shown in learning-relevant features (duration of studies, learning strategies, self-concepts of ability, interest in studies, achievement motive, achievement-related anxiety, action control) as well as in the relation between learning strategies and motivational features. The surveys were carried out by means of questionnaires handed out at the inception of university studies and again after the first and after the second year of studies. The results reveal both communalities (similar patterns of determinants of ambitious depth-oriented learning strategies) and differences (longer duration of studies; higher reliance on repetition) in the learning behaviour of German and Vietnamese students.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Andreas Helmke, Universität Konstanz,
 Fachgruppe Erziehungswissenschaft, Postfach D 45, 78457 Konstanz
 Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader, Universität Landau,
 Fachbereich Psychologie, Im Fort 7, 76829 Landau